



# estudos semióticos

[www.revistas.usp.br/esse](http://www.revistas.usp.br/esse)

issn1980-4016

dezembro 2019

vol. 15, n. 2

semestral

p. 82-98

## Semiótica Discursiva na Educação: caminhos possíveis

Daniervelin Renata Marques Pereira \*

**Resumo:** A partir da leitura de dois textos de Greimas – “Pour une sémiotique didactique” e em uma entrevista concedida a Fontanille em 1984 –, nos quais se tratam as relações entre a Semiótica discursiva e a Educação, questionamos os caminhos tomados no Brasil quanto à presença dessa perspectiva teórica em diferentes níveis de ensino. Tais caminhos são postos pelo fundador da teoria, sem o direcionamento rigoroso de uma “semiótica didática”. Questões sobre a relação da Semiótica com outras disciplinas, espaços educacionais apontados para o exercício da metodologia dessa teoria e conceitos mais produtivos para o ensino na educação básica são explorados em um estudo inicial de nove artigos, uma dissertação e um livro que promovem reflexões acerca do emprego da semiótica no ensino. Este estudo propõe, então, uma pesquisa bibliográfica de textos recentes, tendo a montante problemáticas postas em textos fundadores de uma “semiótica didática”. Observamos, nas análises, que a maioria dos textos acadêmicos apresenta a teoria semiótica como um suporte ao professor, sendo ela essencial na formação inicial e continuada dos docentes e no planejamento de suas aulas, de modo que, portanto, não é necessário aos alunos conhecer a teoria. Outros textos defendem uma transposição didática pelo uso de rudimentos da teoria para tornar os alunos da educação básica conscientes dos mecanismos de leitura e construção do texto e do discurso. Uma proposição prática a partir dos estudos feitos pode surgir de uma maior discussão e elaboração conjunta de materiais que, na educação básica, visem a ensinar pela semiótica e não a semiótica, tendo em vista ainda a necessária formação de professores que conheçam bem suas bases.

**Palavras-chave:** Semiótica discursiva; discurso; educação; didática; metodologia.

## Introdução

A problemática da relação teoria e prática entre a Semiótica Francesa ou Discursiva<sup>1</sup> e a Educação vem sendo por nós perseguida desde as pesquisas de mestrado (Pereira, 2010) e doutorado (Pereira, 2013). Atualmente, em atuação docente no curso de Letras, deparamo-nos com os questionamentos dos alunos de licenciatura, especialmente no contexto do Programa Institucional de Bolsas de

.DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.160582 .

\* Docente da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. Endereço para correspondência: [daniervelin@gmail.com](mailto:daniervelin@gmail.com) . ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1861-3609> .

1 Ao longo deste artigo, utilizaremos apenas “semiótica” para fazer referência à linha concebida inicialmente por Greimas, na França, e hoje desenvolvida em diversos países, inclusive no Brasil.

Iniciação à Docência (PIBID), sobre como utilizar a semiótica no ensino de língua portuguesa, especialmente na educação básica; o que explica a motivação para continuidade da pesquisa.

Diante da problemática do ensino da semiótica, delineamos como passos para uma pesquisa bibliográfica: 1) apresentar alguns apontamentos que Greimas fez no capítulo “Pour une sémiotique didactique”, em 1979, e em uma entrevista concedida a Fontanille, em 1984, sobre semiótica e ensino; 2) expor alguns resultados encontrados na análise exploratória e qualitativa de nove artigos, uma dissertação de mestrado e um livro que têm como horizonte aproximar a Semiótica da Educação. Para a análise desse material, temos em vista as seguintes questões, levantadas a partir da pesquisa: como a Semiótica é vista na relação com outras disciplinas? Quais são os espaços educacionais apontados para exercício da metodologia semiótica e suas funções? Quais conceitos da Semiótica podem ser mais produtivos para o ensino na educação básica?

Tais questões serão vistas, portanto, à luz desses trabalhos – alguns derivados de pesquisa científica e outros que estabelecem proposta de análise e discussão a partir de uma situação apresentada exclusivamente para a escrita do texto. Para tanto, dividimos a terceira seção deste texto em tópicos que são orientados a cada uma das questões levantadas. Os artigos selecionados para compor o corpus de nossa pesquisa bibliográfica, disponíveis nas referências finais, são: Bruning e Limoli (2010), David e David (2018), Domingos (2000), Farias (2003), Fiorin (2004), Merith-Claras (2012), Ribeiro e Limoli (2004), Ribeiro (2012) e Simões e Melo (2011). Há também uma dissertação de mestrado, de Sousa (2016), que tem como título *A semiótica e o conto popular: uma proposta de análise aplicável ao 9º ano do ensino fundamental*; e também um livro, de Silva (2011), nomeado *Semiótica na sala de aula: música, publicidade e literatura*.

É importante ressaltar que nenhum dos textos selecionados faz referência às obras específicas em que Greimas explora as relações entre a semiótica e a educação, o que nos leva a inferir que os autores não as conheciam ou não as tomaram como referência para sua proposta de semiótica aplicada a práticas educacionais. Tomam, sim, como referência obras clássicas da teoria semiótica, como o *Dicionário de Semiótica* (Greimas; Courtés, 2008), e algumas das principais obras brasileiras de introdução à teoria, como *Elementos de Análise do Discurso* (Fiorin, 2013), *Teoria do discurso: fundamentos semióticos* (Barros, 2001) e *Teoria semiótica do texto* (Barros, 2008). Ainda que os textos brasileiros analisados não façam referência aos textos de Greimas, resumimos a seguir algumas das ideias presentes nesses que nos ajudaram a definir questões para a análise do *corpus*.

Passemos ao primeiro passo da nossa proposta.

## 1 Semiótica e ensino para Greimas

Em 1979, Greimas publicou um pequeno texto chamado “Pour une sémiotique didactique”, no dossiê *Sémiotique Didactique*, que continha outros artigos também dedicados a oferecer contribuições especialmente no que diz respeito a estratégias didáticas. Nesse número do *Bulletin*, os autores fundaram um campo de aproximação entre a Semiótica Francesa e a Didática (não só do universo escolar, mas de todo discurso que visa a instruir). A obra, segundo seu organizador, Manar Hammad, traz trabalhos desenvolvidos a partir de um ateliê organizado por Fabbri e Fontanille, com o objetivo de discutir “problemáticas que permitam

considerar um trabalho em comum entre pesquisadores em pedagogia e semioticistas” (Hammad, 1979, p. 15, tradução nossa<sup>2</sup>).

Do texto de Greimas nessa obra, percebemos como foco a caracterização do discurso didático. Esse tipo de discurso se define, conforme explica o autor, por sua finalidade de transmitir de forma eficaz o saber. Numa perspectiva, segundo ele, simplificadora, o aluno seria um sujeito que, dotado de investimentos efetivos – a competência –, constituiria-se como competente e existente. O professor seria, portanto, o responsável por uma sequência programada de performances desenvolvidas com a intenção de que o aluno as realize. Além dessa competência semântica (um conjunto diverso de conteúdos passíveis de aquisição), o /saber-fazer/ envolveria o componente modal da competência geral que torna o sujeito capaz de exercer programas narrativos. Nessa visão de Greimas, o discurso didático é, pois, em primeiro lugar, um discurso programado, somente finalizado com a realização da sua finalidade.

Uma modulação particular do discurso didático, destacada por Greimas como de relevância para a adesão dos sujeitos no processo de troca de valores, é ainda a transformação desse discurso em discurso persuasivo. Esse institui, de acordo com o semioticista, o “prazer de aprender” e o “gosto pela profissão”. Para concluir, ele afirma que “o discurso didático programado, uma vez estabelecido, deve então sofrer uma modalização que o transforme em discurso persuasivo” (Greimas, 1979, p. 7, tradução nossa<sup>3</sup>); o que seria para ele a contribuição da semiótica a uma didática presa ao falho behaviorismo.

Em 1984, foi publicada uma entrevista com Greimas, conduzida por Fontanille, no volume 61 da revista *Langue Française*, intitulada “Sémiotique et enseignement du français”. Perguntado sobre a relação da Semiótica com outras Ciências Humanas, como a Pedagogia, Greimas aponta duas opções: ou a Semiótica tem papel de “adjuvante”, com a função de buscar o que há de comum entre as diferentes abordagens, ou é “sujeito”, quando se ocupa dos resultados das outras disciplinas e os explora em sua perspectiva. Para evitar a situação de submissão do primeiro caso e de imperialismo do segundo, o semioticista acrescenta ainda como alternativa a interdisciplinaridade, que não é a simples justaposição de disciplinas, mas a busca por uma metodologia comum e transponível:

Por exemplo, buscar desenvolver o que a pedagogia mais necessita, ou seja, do meu ponto de vista, os modelos de previsibilidade, que nós poderíamos eventualmente oferecer às outras disciplinas. Nesse domínio a humildade é essencial; o trabalho mal começou. (Greimas; Fontanille, 1984, p. 122, tradução nossa<sup>4</sup>)

Greimas cita como modelo de sucesso utilizado no ensino de francês o modelo dos seis actantes (destinador, destinatário, objeto, sujeito, adjuvante e oponente), tendo ainda poucas informações sobre a forma como são trabalhados na organização do texto. Em uma questão que segue essa fala, Fontanille alerta para o fato de que o uso desse modelo como “classificação de personagens” não serve à escrita de textos, mas sim como mecanismo de geração de estereótipos.

2 Trecho original: “ [...] problématiques que permettent d’envisager un travail en commun entre chercheurs en pédagogie et sémioticiens.”

3 Trecho original: “Le discours didactique programmé, une fois établi, doit donc subir une modalisation qui le transforme en discours persuasif.”

4 Trecho original: “Par exemple, chercher à élaborer ce dont la pédagogie a le plus besoin, c’est-à-dire, à mon avis, de modèles de prévisibilité, qu’on pourrait éventuellement offrir aux autres disciplines. Dans ce domaine, l’humilité s’impose; le travail a à peine commencé.”

Além de concordar, Greimas acrescenta que o quadrado semiótico pode ajudar a aumentar a competência dos leitores. O semioticista explica que o exercício lógico-semântico de encontrar termos contrários e subcontrários, que subjazem a um texto, a partir de um ou dois termos definidos, é um exemplo da potencialidade da semiótica nesse caso, já que quase sempre são imperceptíveis numa leitura intuitiva. Ele afirma: “É um processo de estruturação, mas também um processo de descoberta [...]” (Greimas; Fontanille, 1984, p. 124, tradução nossa<sup>5</sup>).

Utilizando a metalinguagem da Semiótica, a título de hipótese, mas sem generalizar, Greimas caracteriza o discurso didático como marcado pela competencialização, o que o distinguiria de outros discursos persuasivos. Nessa perspectiva, outros discursos, para além do didático, que tenham como finalidade um aumento pretendido e programado de competência, apresentariam, para ele, um traço didático. Como exemplo, ele cita o discurso político e o discurso de defesa do consumidor, que podem ter ou não “didaticidade”. O primeiro caso estaria situado como comunicação entre homens, com destaque para o sujeito persuasivo, o enunciador. Por falta de didaticidade, um discurso político pode falhar, ao tentar passar a mensagem ao público. No segundo discurso, posto do lado da circulação de objetos, o sujeito persuasivo é muito competente, mas o sujeito consumidor nem sempre o é. É preciso, então, segundo Greimas, formar leitores críticos da publicidade, aptos a eventuais “contra-manipulações”.

A tarefa da semiótica seria, nessa reflexão do entrevistado, otimizar a formação do sujeito persuasivo e do sujeito interpretativo. Se a competencialização define a finalidade do discurso didático, a sanção opera como procedimento. Em termos proprianos, o semioticista afirma: “É um tipo de discurso em que uma operação relevante das provas glorificantes [sanção] é colocada a serviço da prova qualificante [aquisição de competência]” (Greimas; Fontanille, 1984, p. 125, tradução nossa<sup>6</sup>).

Nessa proposta de Greimas, podemos pensar que as avaliações didáticas (formativa ou somativa) seriam vistas como estratégias que se orientam para a competência, na medida em que elas podem conduzir a um novo programa de formação visando a provas decisivas (performances) mais eficientes e novas sanções condizentes com os valores do Destinador. Fontanille, nessa entrevista, faz, então, uma importante pergunta: quais são os desafios de uma intervenção da semiótica nas práticas sociais concretas?

Greimas começa a resposta negando uma abordagem da ciência como pura contemplação e afirmando-a, na verdade, como práxis científica para validar os modelos semióticos. Sobre o termo “aplicação”, ele acredita que a prática posta em ação alimenta dois lados: o conhecimento do domínio de aplicação e a teoria científica. Como exemplo, ele cita a linguística e a linguística aplicada como teorias diferentes, com modelos próprios cada uma. Assim, ele sinaliza para a necessidade de se pensar um caminho específico para uma teoria aplicada a um determinado campo, em oposição à ideia de se usar modelos científicos de forma desarticulada ao contexto em questão.

Greimas aborda ainda, ao final da entrevista, a responsabilização como um desafio ideológico para o semioticista, juntamente com pessoas de outras áreas: “Uma reflexão de tipo semiótico é capaz de facilitar a tomada de consciência. E,

5 Trecho original: “C’est une démarche structurante, mais aussi une démarche de découverte [...]”.

6 Trecho original: “C’est un type de discours où une opération relevant des épreuves glorifiantes est « mise au service » de l’épreuve qualifiante”.

para mim, ‘sempre mais consciência’ é um valor” (Greimas; Fontanille, 1984, p. 125, tradução nossa<sup>7</sup>).

Com essas ideias de Greimas, levantamos questões em relação ao percurso de semioticistas brasileiros quando aproximam semiótica e educação em suas pesquisas, passo dois da nossa proposta apresentada na introdução. Interessa-nos, pois, cotejar algumas dessas ideias aos caminhos trilhados no período compreendido nas publicações científicas selecionadas (2000 a 2018), o que faremos a seguir. Deixaremos a dissertação de mestrado (Sousa, 2016) e o livro para uma abordagem específica na seção 3.5, já que são duas obras mais extensas e que se diferenciam das outras por terem em seus objetivos uma proposta mais direcionada à aplicação da semiótica.

## 2 Discursos sobre semiótica e educação

Nesta seção, dedicamo-nos a apresentar uma análise qualitativa que fizemos dos artigos científicos coletados para a pesquisa bibliográfica. Após explicar o percurso argumentativo identificado na maioria dos textos, organizamos as informações encontradas nos tópicos “semiótica na formação leitora”, “espaços educacionais para a semiótica”, “semiótica para o ensino” e “semiótica no Ensino Fundamental e Médio”.

### 2.1 Percurso argumentativo dos artigos analisados

Como parte das estratégias utilizadas entre enunciador e enunciatário, a sintaxe discursiva envolve o uso da argumentação, para convencer e persuadir. Identificar essas estratégias no *corpus* selecionado ajuda a entender como os autores apresentam a Semiótica como caminho possível na formação leitora.

Nos artigos analisados, observamos ser recorrente uma argumentação baseada na tese principal de que a Semiótica teria uma função importante na solução de problemas de leitura. Para chegar a essa tese, por um vínculo causal, conforme dois exemplos a seguir, parte-se de argumentos pragmáticos e de grande divulgação no contexto acadêmico.

No primeiro exemplo, coletado no artigo de Ribeiro e Limoli (2004, s/p), consideram-se dados de avaliações nacionais e internacionais: “O que os resultados desses exames [SAEB, ENEM, PISA] demonstram é que o Brasil se encontra em uma defasagem qualitativa do ensino”. Por outro lado, argumenta-se sobre a “[...] condição de essencialidade da leitura na compreensão do mundo, dos outros e de cada indivíduo em suas próprias experiências de vida” (Ribeiro; Limoli, 2004, s/p). Para resolver essa equação, afirma-se que “[...] alguns aspectos [...] tornam a abordagem semiótica uma grande aliada no desenvolvimento do processo de leitura [...]” (Ribeiro; Limoli, 2004, s/p).

No segundo artigo (Fiorin, 2004), levanta-se uma tendência de abordagens mais recentes da Linguística Aplicada: a de tentar superar o estudo por frases. Na afirmação a seguir, o autor identifica um descompasso entre o que se ensina e o que se exige como habilidade: “A escola vê o texto como uma grande frase ou uma

---

7 Trecho original: “Une réflexion de type sémiotique est à même de faciliter des prises de conscience. Et pour moi « toujours plus de conscience » est une valeur”.

soma de frases, pois ensina a estruturar o período, a maior unidade sobre a qual se debruça, e exige que os alunos produzam textos” (p. 107). Para apresentar a Semiótica como uma possível solução, primeiramente associa-se um valor positivo à consequência do que é proposto como eficaz:

Podemos aprender a produzir textos espontânea ou sistematicamente, implícita ou explicitamente. Acreditamos que a forma mais eficaz de ensinar língua materna é aquela que torna o falante consciente dos diferentes mecanismos lingüísticos e dos efeitos de sentido que eles produzem. Daí a necessidade de que uma teoria do discurso embase o ensino de leitura e de redação. (Fiorin, 2004, p. 116)

Notamos ainda a defesa de teorias do discurso como meio para a resolução do problema no ensino de leitura e redação, sendo a Semiótica uma delas. Assim, o argumento usado é o de que essas teorias ajudam na leitura e na redação por levar o sujeito a uma maior consciência dos mecanismos linguísticos e de seus efeitos de sentido no texto.

No terceiro artigo Farias (2003), assim como no primeiro, a autora destaca resultados negativos no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes):

O Brasil mesmo com o trabalho intensificado em constituir novas bases de reflexão e de práxis didático-pedagógicas, a partir dos quais se gerou os Parâmetros Curriculares Nacionais, colocando o país em consonância com pensamento educacional mais avançado, não foi bem no exame. O nosso país ficou em último lugar no exame, mesmo com a dedicação de professores [...]. (s/p)

Para resolver esse problema, ferramentas da semiótica surgem como alternativas para auxiliar a apreender a “gramática do discurso (este manifestado pelo texto)” e, assim, “interpretar com eficácia os textos a que são continuamente submetidos” (Farias, 2003, s/p).

Merith-Claras (2012) também destaca os resultados negativos na avaliação da leitura no Brasil em 2000, o qual ficou em último lugar, e, em seguida, a semiótica como caminho para mudar esse quadro:

É nesse contexto de resultados insatisfatórios acerca da leitura de textos que apontamos a Semiótica, a qual visa a compreender/explicar os sentidos de um texto, como uma alternativa teórico-metodológica ao professor de língua materna no ensino da leitura e no desenvolvimento da competência de compreensão da linguagem. (Merith-Claras, 2012, p. 59)

Diante desses excertos, podemos apontar como traço recorrente a ação de professores para o desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes, de modo a melhorar o baixo desempenho que esses vêm apresentando em exames. De forma mais pontual, surge a problemática da presença da semiótica em currículos da formação de professores, identificado por alguns autores como não comum. Nessa função, levantam-se vantagens na adoção dessa perspectiva, tradicionalmente atribuída à formação de pesquisadores da linguística, para a Linguística Aplicada e a Educação.

Observamos, assim, que não há na argumentação dos textos analisados um direcionamento para a construção de uma “semiótica didática”, com ferramentas metodológicas próprias, mas essencialmente o emprego da base teórica já

existente na aplicação para o contexto educacional, tendo em vista as dificuldades no desenvolvimento de habilidades de leitura.

## 2.2 Semiótica na formação leitora

Todos os nove artigos dispõem de forma mais ou menos detalhada a semiótica e seis deles analisam pelo menos um texto como exemplo de aplicação teórica. Os textos, em geral, são literários, como se pode ver neste levantamento:

- “O bicho”, de Manuel Bandeira (Ribeiro; Limoli, 2004 e David; David, 2018);
- “Carta ao Leitor” da Revista Veja (Domingos, 2000);
- “Alguns toureiros”, de João Cabral de Melo Neto (Fiorin, 2004);
- “O Acordo (à maneira dos ... turcos)”, de Millôr Fernandes (Merith-Claras, 2012);
- Notícia sobre Michael Jackson no *Jornal Folha Universal* (Ribeiro, 2012).

Essa recorrência de procedimento pode ser interpretada como estratégia de persuadir o leitor a acreditar que a semiótica pode ajudar no ensino de língua portuguesa, mostrando, para convencê-lo, exemplos de como isso pode se concretizar. Nos outros três artigos, que não utilizam exemplos de aplicação teórica, o foco é a análise de documentos oficiais (Bruning; Limoli, 2010) e discussões mais teóricas sobre como a Semiótica pode servir na formação leitora (Farias, 2003, Simões; Melo, 2011).

Nos seguintes trechos, a semiótica aparece, em geral, isolada como um referencial de apoio à formação leitora:

[...] defende-se que a semiótica e suas vertentes poderiam importantes (*sic*) ferramentas para auxiliar o professor de LP. (Bruning; Limoli, 2010, p. 1130)

Esse modelo teórico de grande potencial para a prática pedagógica, como outros também eficazes, poderá ser um excelente suporte ao professor de língua materna na formação de leitores ativos e críticos. (Ribeiro, 2012, s/p)

[...] princípios básicos da semiótica, capazes de auxiliar o professor a entender essa teoria, já que ela é instrumento indispensável para ajudá-lo em leituras de quaisquer tipo (*sic*) de discurso, junto aos seus alunos, proporcionando-lhes uma competência semiótica em construir/desconstruir sentidos. (Domingos, 2000, s/p)

[...] semiótica [é] uma grande aliada no desenvolvimento do processo de leitura, pois desperta o aluno para a experiência estética, estimulando a imaginação e a análise crítica, tanto na recepção quanto na produção textual, além de oferecer ao professor parâmetros para analisar e avaliar a leitura em sala de aula. (David; David, 2018, p. 482)

Em alguns casos, sugerem-se articulações com outras abordagens teóricas:

[...] ter como subsídio um diálogo entre teorias da Semiótica e da Linguística, com vistas a orientar a análise e a interpretação das produções discursivas [...] tem revelado resultados edificantes, seja qual for a modalidade textual. (Simões; Melo, 2011, p. 64-65)

Para estudar os mecanismos de geração do sentido do texto, devem ser tomadas contribuições da Análise do Discurso de linha francesa, da Semiótica francesa, da Lingüística Textual e das Teorias da Argumentação e da Enunciação. (Fiorin, 2004, p. 108)

Nos trechos citados, é possível perceber a crença no potencial da semiótica especialmente na formação leitora, desenvolvendo a leitura ativa e crítica. De forma complementar, ela pode despertar a experiência estética. A ela é atribuído ainda o poder de ajudar na produção de textos e no fornecimento de parâmetros de avaliação e análise da leitura.

Para essa abordagem, a semiótica aparece pouco relacionada a outras áreas e não se encontra clareza em como outras disciplinas poderiam metodologicamente se aliar a ela para se alcançar os objetivos buscados para a formação.

## 2.3 Espaços educacionais para a semiótica

Quanto aos espaços educacionais (educação básica e ensino superior) e funções para exercício da semiótica, temos duas posições principais identificadas nas publicações: 1) a semiótica serve como subsídio ao professor (na sua formação e preparação da mediação no trabalho com o texto) e o aluno da educação básica não precisa conhecer a teoria; 2) rudimentos de teorias do texto e do discurso poderiam ser utilizados na formação do leitor na educação básica. Apenas o último trecho, dos arrolados a seguir, apresenta a segunda posição, sendo a maioria dos autores favoráveis à primeira posição, de que a abordagem da teoria deve se dar na formação de professores.

A Semiótica, como instrumento teórico-metodológico, nos dá subsídios, para, enquanto professores, compreendermos como os sentidos do texto são produzidos a partir da organização da linguagem [...]. A teoria deve, portanto, subsidiar a leitura do professor que, depois, conduzirá os alunos na compreensão do texto a ser lido. Sendo assim, não é necessário aos alunos conhecer a teoria, mas sua aplicabilidade. [...] Ou seja, o aluno não precisa conhecer a teoria, mas pode, perfeitamente, realizar uma leitura aprofundada, mediada pelo educador, com conceitos da Semiótica. (Merith-Claras, 2012, p. 62-63)

[...] defende-se que a semiótica e suas vertentes poderiam importantes (sic) ferramentas para auxiliar o professor de LP [...] para trabalhar (ler e produzir sentidos) com os textos sincréticos no âmbito escolar, e portanto, precisaria estar incluída nos programas de formação de professores de LP. (Bruning; Limoli, 2010, p. 1130)

[...] a semiótica pode auxiliar o professor a dar uma competência discursiva mais contundente ao seu aluno. (Domingos, 2000, s/p)

A semiótica ainda não adentrou as salas de aula do ensino básico. Isso se deve, em parte, à falta de divulgação de suas bases filosóficas, de uma tradução mais eficiente de sua metalinguagem e de exercícios capazes de dar ao professor uma segurança de sua aplicabilidade. Tentar eliminar esses senões é papel do professor universitário. (Domingos, 2000, s/p)



[...] o professor deve conhecer a teoria escolhida, para que, utilizando a noção de percurso gerativo, possa orientar o processo de leitura. (Ribeiro; Limoli, 2004)

Após a uma (*sic*) primeira leitura do texto e apoiado no percurso gerativo proposto pela semiótica greimasiana, o professor pode, sem muita dificuldade, enfocar o nível das estruturas fundamentais. (Ribeiro; Limoli, 2004, s/p; David; David, 2018, p. 489<sup>8</sup>)

Alguém poderia perguntar se é mesmo necessário ensinar rudimentos de teorias do discurso e do texto, para que o aluno melhore seu desempenho na compreensão e produção de textos. [...] Acreditamos que a forma mais eficaz de ensinar língua materna é aquela que torna o falante consciente dos diferentes mecanismos lingüísticos e dos efeitos de sentido que eles produzem. Daí a necessidade de que uma teoria do discurso embase o ensino de leitura e de redação. (Fiorin, 2004, p. 116)

O que percebemos a partir desses trechos e das ideias que emergem nos artigos citados é que não é preciso ensinar teorias do texto e do discurso na educação básica, o que deve ser feito no ensino superior na instrumentalização dos professores para que estes sejam capazes de realizar uma boa análise de textos e dos discursos que neles se manifestam, além de compreenderem bem teorias de ensino de leitura e de produção de textos. Para isso, é preciso que os licenciandos alcancem para si um bom nível de letramento e de escrita (o que começa na educação básica), para que o processo de *estudar* textos e discursos a partir de perspectivas teóricas seja bem sucedido no ensino superior. Dessa forma, os futuros professores poderão exercer com eficiência sua função de desenvolver letramentos na educação básica, alcançando assim o que é esperado do ciclo de formação entre os níveis de ensino. Na função de educadores, como Greimas (na entrevista citada) e Fiorin (2004) defendem, os professores podem utilizar determinadas noções dessas teorias na sala de aula da educação básica, que funcionariam como alternativas didáticas para que os estudantes adquiram com eficiência as competências de leitura e produção de textos.

Cabe ressaltar que as autoras de um dos textos selecionados para pesquisa faz uma investigação em grades curriculares de cursos de Letras das universidades estaduais do Paraná, constatando que: “nenhum dos programas contempla, claramente, a teoria semiótica, como disciplina curricular” (Bruning; Limoli, 2010, p. 1138). É, pois, ainda desafio dos semioticistas inserir a teoria no rol das que integram o currículo dos cursos de licenciatura, mostrando como ela pode contribuir nessa formação em relação e de forma complementar a outras que já se fazem presentes aí, como a Linguística Aplicada ou a Linguística Textual. Aqui, cabe uma questão a partir do que Greimas expôs na entrevista: seria necessário o desenvolvimento de uma Semiótica Aplicada à Educação? Como já comentamos anteriormente, os textos não se posicionam claramente sobre isso.

Retomaremos essa questão ao final deste texto.

---

8 Citação idêntica nos dois textos, assim como toda a análise do texto “O bicho”, de Manuel Bandeira.

## 2.4 Semiótica para o ensino

Na análise que fizemos dos artigos selecionados para esta pesquisa, identificamos categorias e noções teóricas da semiótica que, segundo os autores, poderiam servir aos objetivos didáticos na prática dos professores na sala de aula da educação básica:

- Categorias da semiótica sincrética (Bruning; Limoli, 2010, p. 1142);
- Oposições semânticas (David; David, 2018, p. 482), para “[...] atingir o cerne de um texto, ou seja, as suas relações semânticas fundamentais (Farias, 2003, s/p);
- Elementos da enunciação (Domingos, 2000);
- “[...] não apenas o que os textos querem dizer, mas *como os textos fazem para dizer o que dizem* (Farias, 2003, s/p);
- “[...] estruturas fundamentais do texto, organização da narrativa, tematização e figurativização, actorialização, temporalização e espacialização etc.” (Fiorin, 2004, p. 108-109);
- “estratégias de manipulação” e “efeitos de verdade produzidos pela delegação de voz, em discurso direto, aos personagens” (Merith-Claras, 2012, p. 63);
- “a concepção da narração sempre presente nos níveis mais profundos; os papéis actanciais e o percurso em torno do objeto-valor” (Simões; Melo, 2011, p. 62).

Os autores não se posicionam diretamente quanto à metalinguagem da teoria, se deve ou não ser utilizada em sala de aula, mas, pelo que disseram a respeito dos espaços educacionais e funções da teoria, podemos depreender que julgam pertinente seu emprego apenas na formação de professores.

Consideramos, a respeito do que foi apresentado nos artigos, que, no trabalho em sala de aula, as categorias poderiam ser apresentadas sem uma preocupação com o domínio da nomenclatura recebida nos textos teóricos, mas sim como noções apenas do que implicam nas estratégias de leitura, produção do texto e seus efeitos de sentido. Um exemplo são as oposições semânticas de um texto, o que seria um desafio para os estudantes de acordo com Greimas, na entrevista citada. Nesse estudo, não é importante dominar termos específicos como “eufórico” ou “disfórico”, por exemplo, mas os estudantes podem ser levados a entender no texto quais são as ideias/noções básicas que o atravessam, como elas poderiam ser nomeadas em termos mais abstratos, a que outras ideias elas se opõem (mesmo que de forma não realizada no texto em questão), quais seriam os termos contraditórios, complexos e neutros nesse texto, o que é dado como positivo e negativo nele. Os estudantes podem ser guiados, ainda, na reflexão sobre como essas oposições estão num nível profundo do texto e como podem se repetir em diversos outros textos com expressões diferentes.

## 2.5 Semiótica no Ensino Fundamental e Médio

Considerando os objetivos da nossa pesquisa, adicionamos à análise dos nove artigos uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras<sup>9</sup> da Universidade Federal de Campina Grande, defendida em 2016, em que Napoleão Gomes de Sousa propõe sequências didáticas de aplicação dos níveis do percurso gerativo de sentido da semiótica (chamado por ele de níveis de leitura) no 9o ano do Ensino Fundamental. O objetivo de Sousa é o de oferecer aos professores um “direcionamento didático para trabalhar a leitura” (p. 45). Nas três análises expostas na dissertação – sendo cada uma para um conto popular –, ele busca “propor ao professor do 9o ano do Ensino Fundamental estratégias de leitura para a construção de significado” (p. 47).

Embora professores possam ter propostas semelhantes com a semiótica francesa no contexto da educação básica, ainda são poucos os trabalhos acadêmicos que as compartilham. Vemos, pois, o trabalho de Sousa (2016) como muito relevante para as questões postas nesta nossa pesquisa. Ele propõe uma “transposição didática” (p. 45) da teoria para a prática na educação básica, justificando-a pelo pouco conhecimento de professores e alunos da metalinguagem própria da teoria.

A cada módulo, observa-se um esforço do autor em mudar alguns termos técnicos para outros que considera mais familiares ao público-alvo (por exemplo, “actantes” é substituído por “atuantes”; “performance”, por “desempenho”) e explicar conceitos teóricos numa linguagem mais simples, como se observa no seguinte trecho:

na sintaxe narrativa do texto, discutiremos as relações construídas e estabelecidas entre os sujeitos e aquilo que eles realizam para buscar seus objetos de valor, isto é, observaremos de que modo se apresentam os sujeitos realizadores de percursos em busca daquilo que almejam conquistar. (Sousa, 2016, p. 47)

Três contos populares – “Limoeiro doido”; “Senhora Santana”; “Moreno, um cangaceiro” – são analisados na dissertação, sendo cada análise construída como sequência didática que tem como objetivo ser utilizada pelo professor para planejamento das suas aulas. São usados trechos dos contos, quadros, esquemas e desenhos como estratégias para guiar o professor. Ainda quanto aos procedimentos, cada uma das três sequências didáticas repete as definições e orientações gerais de trabalho, mostrando, com isso, a intenção de estabilizar a proposta didática e de permitir que o professor utilize de forma independente as sequências.

Interessante observar que a escolha dos contos considera aspectos culturais da região nordeste, em diálogo com conhecimentos dos alunos e professores que parecem ser os destinatários imediatos previstos na criação das sequências.

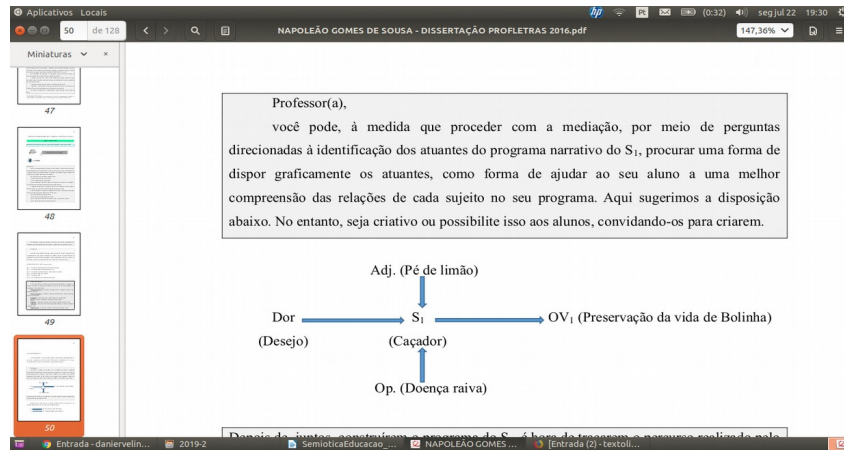
No que Sousa (2016) chama de primeiro “nível de leitura” (nível narrativo), para o estudo dos programas narrativos, orientam-se os professores a lerem um conto popular com os alunos em sala após a identificação do gênero. Em seguida, sugere-se que o texto seja segmentado em principais fatos, para facilitar a

---

9 O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), segundo o site oficial, “visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País”. Disponível em: < <http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao#.XThxT3VKjrc> >.

compreensão dos programas narrativos. A disposição visual da organização dos atantes (“atuantes”) surge como estratégia didática para a educação básica, como se pode ver na Figura 1:

**Figura 1:** Trecho da dissertação analisada.



**Fonte:** Sousa, 2016, p. 50.

No segundo “nível de leitura” (nível discursivo), são apresentados, para abordagem na sala de aula, na “sintaxe do discurso os sentidos existentes nas categorias discursivas de enunciador, enunciatário, tempo e espaço presentes” (p. 57) e na “semântica do discurso os sentidos existentes nas categorias discursivas de figurativização e tematização” (p. 61). O autor se preocupa em colocar notas para explicar a diferença entre enunciador e enunciatário, entre espaço físico e espaço geográfico, entre tempo linguístico e tempo cronológico e entre tema e figura. Para essa última diferenciação, são utilizadas palavras-chave comumente associadas a cada uma: “abstrato” para tema e “concreto” para figura. Observa-se uma tentativa de apontar para aspectos além dos estritamente linguísticos do tempo: o autor orienta o professor a questionar “os alunos sobre os efeitos significativos manifestados no texto a partir das escolhas temporais” (p. 60). Ele também sugere, no estudo do espaço, que o professor questione os alunos “sobre quais os espaços presentes no texto, qual a relação desses espaços para os atores e para o enunciador” (p. 59). Dessa forma, encontra-se no texto uma preocupação com os efeitos de sentido e a inter-relação entre algumas categorias da sintaxe discursiva.

No terceiro “nível de leitura” (nível fundamental), o objetivo específico definido por Sousa (2016, p. 64) é “perceber contrários, contraditórios e implicativos presentes no conto”. Para essa análise, sugere-se que o professor faça a seguinte questão aos alunos: “A partir do conteúdo significativo, qual a ideia central do texto? Como você percebe esta ideia?” (p. 64) e busque, assim, a “tensão dialética” dessa ideia.

Pareceu-nos haver alguns equívocos no uso de conceitos da semiótica em determinadas partes, embora a intenção de dar conta do sentido do texto esteja clara a cada passo, juntamente com o esforço de “didatizar” a aplicação da teoria como processo de *ler analisando* os textos. Na construção das sequências, esperávamos encontrar, como sugestão direta aos professores, leituras de textos complementares, para o caso de dúvidas sobre os princípios da teoria ou mesmo interesse em aprofundar seus conhecimentos dela, o que não foi identificado. Ainda

assim, é certamente uma contribuição para se pensar no ensino pela semiótica na educação básica.

Ainda na perspectiva da aplicação da semiótica na educação básica, encontramos a obra de Vera Lúcia Crevin da Silva (2011) em formato de livro, cujo título é *Semiótica na sala de aula: música, publicidade e literatura*. Já na apresentação a autora assevera: “[...] a Semiótica, de acordo com a linha Greimasiana, é uma ciência interdisciplinar e que pode ser aplicada no ensino de níveis Fundamental e Médio” (p. 6). Apontando também a dificuldade terminológica para o uso da semiótica pelos professores, a autora propõe “um estudo cujo discurso esteja em um nível mais adequado ao contexto em que se insere o nosso professor que deseja entender e aplicar a Semiótica nas suas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no ensino de leitura e produção textual” (p. 12).

Na primeira parte do livro, encontramos a exposição dos três níveis do percurso gerativo do sentido, mantendo a terminologia da semiótica, mas com certo esforço para, por meio de exemplos de análise e sistematização dos conceitos, tornar a explicação mais didática. Como exemplo, citamos o seguinte trecho, em que a apresentação dos conceitos é acompanhada de exemplificação. Destacamos a recorrência no uso de parênteses, como recurso para esclarecer noções teóricas mencionadas:

A passagem de um estado conjuntivo (de posse do objeto de valor) a um disjuntivo (apartado do objeto valor) ou a sua inversão é o resultado de um fazer, porém, entende-se para que tenha havido um fazer o sujeito teve como propulsor da ação a sua condição de estado. Por exemplo, o aluno está apartado do objeto aprovação (disjunção) e tenta obtê-la (seu objeto de valor), o aluno neste “estado” procura aplicar-se (Transformação) e pode findar seu percurso em conjunção, se obteve o objeto de valor desejado, a aprovação. (Silva, 2011, p. 22)

Essa estratégia de escrita, claro, não é exclusiva da exposição teórica com finalidade de servir à formação de professores e seu uso em sala de aula, mas pode ser analisada como frequente, portanto relevante, para esse contexto de uso. Podemos dizer que a “didaticidade” se faz presente em várias obras de divulgação da semiótica, para iniciantes, mas parece ser elemento fundamental para autores que estudam a relação mais específica entre semiótica e educação.

Numa segunda parte, são dispostos capítulos com análises de textos dos gêneros música, anúncio e conto, precedidos da sua definição e caracterização. Essas análises são consideradas por nós, em geral, um tanto quanto técnicas para o objetivo de formar professores ou servir ao seu trabalho com a leitura. Não se encontram, ao longo das análises, orientações específicas ao professor, como vimos na dissertação de Sousa (2016), mas ao final das duas últimas partes são dadas “Sugestões para desenvolvimento de trabalhos”. Numa delas a autora sugere:

O trabalho com nossos alunos do ensino fundamental e médio pode ser direcionado por perguntas cujas respostas conduzirão a uma análise semiótica, no entanto, o entendimento deve ser priorizado, ficando a terminologia, por algum tempo, para um segundo plano. (Silva, 2011, p. 80)

Em seguida, 45 perguntas são apresentadas para o trabalho com peças publicitárias e 41 para o conto, deixando-se ao professor a incumbência de as aprofundar e selecionar conforme o contexto. Dois exemplos de questões feitas

sobre o gênero anúncio são: “18. O texto verbal tem algum estilo, característica? Há algum formato de letras (tipo de fonte), por exemplo?” e “41. Os valores positivos agregados ao produto podem variar de uma cultura para a outra?”. O emprego de questões orais ou escritas no ensino, embora tradicional, é visto como método de motivação para discussão sobre um determinado tema, até mesmo antes da leitura, para trabalhar o conhecimento prévio dos alunos e suas expectativas quanto ao título da obra, gênero, tema etc. Também servem bem ao direcionamento do olhar do aluno para aspectos do texto, que ele ainda não percebe sozinho, e como forma de avaliação.

As escolhas dos textos são justificadas pelo perfil do público jovem, que deve, segundo a autora, ser exposto a diversas expressões (verbal, não verbal e sincrética) para que perceba que um conteúdo pode ser manifestado por várias linguagens.

De forma geral, analisamos esses dois textos como percursos que devem ser levados em conta numa proposta de semiótica aplicada à educação, embora não tenham estabelecido uma proposta metodológica inovadora para essa finalidade em relação a obras já existentes que têm um viés didático na apresentação da teoria e exemplos de sua aplicação. Além da apresentação de conceitos e análises que servem de exemplo, as duas obras adicionam um discurso didático de orientação ao professor em linguagem que busca ser simples e ilustrada com exemplos e esquemas. Para isso, nenhum conceito semiótico é deliberadamente excluído das abordagens e a semiótica não é articulada de forma explícita a nenhuma outra teoria ou disciplina.

### **3 Semiótica didática em construção**

Retomamos aqui as questões postas a partir dos textos analisados: como a Semiótica é vista na relação com outras disciplinas? Quais são os espaços educacionais apontados para exercício da metodologia semiótica e suas funções? Quais conceitos da Semiótica podem ser mais produtivos para o ensino na educação básica?

A relação da semiótica francesa com outras disciplinas não ficou patente nos textos analisados, embora tenha surgido algumas vezes relacionada a outras áreas da linguística e outras perspectivas da semiótica. Não encontramos na análise um trabalho específico no que diz respeito a como trabalhar em conjunto essas áreas, que ficam apenas como sugestão ao leitor.

Consideramos ter ficado claro que não se deve ter como foco explorar a metalinguagem própria da Semiótica na educação básica, mas que se pode utilizar alguns conceitos (de todos os níveis do percurso gerativo de sentido) de forma a tornar os estudantes mais conscientes das estratégias para sua leitura. O foco em todos os textos é para a importância da semiótica na formação do professor e no planejamento de suas aulas para a formação leitora.

Todos os artigos apresentam a teoria semiótica, de maneira mais ou menos detalhada, e mostram um exemplo de análise, geralmente de texto literário. Esse repertório de análises propostas para o contexto de formação de professores e para a educação básica volta-se, sem dúvida, não só para o público-alvo inscrito no texto como também para os pesquisadores e profissionais de Semiótica e Pedagogia que se interessam por um projeto educacional específico da semiótica.

Há, entretanto, um longo caminho ainda a trilhar. Alguns autores criticam que a presença da semiótica no espaço de formação ainda não está consolidada. Como exemplo, citamos a análise de grades curriculares dos cursos de Letras das universidades estaduais do Paraná, por Bruning e Limoli (2010, p. 1138), que não encontraram a teoria semiótica como disciplina curricular. Essa constatação mostra que o potencial da semiótica ainda não é reconhecido por profissionais da Pedagogia e mesmo da área de Letras.

Ainda assim, os textos analisados nesta pesquisa apostam na semiótica, ao mostrar a teoria como esperança para resolver o problema das avaliações negativas no que diz respeito à competência leitora dos alunos, identificada nos resultados de exames nacionais, como o SAEB e o ENEM, e internacionais, como o PISA.

Se o discurso didático visa à aquisição de competência ou ao enriquecimento da existência do aluno, como afirma Greimas (1979), tendo como trunfo sua transformação em discurso persuasivo, que engaja os participantes numa troca prazerosa e produtiva, a prática, quase ausente nos textos analisados, ainda não mostra com precisão se essa finalidade é realizada. São apresentadas mais propostas didáticas do que relatos de práticas vivenciadas.

No que tange à proposta de um projeto de semiótica didática ou semiótica aplicada à educação básica, ainda há o que construir, mesmo que elementos importantes já estejam semeados nos textos coletados para nossa pesquisa e devam alimentar esse projeto. Acreditamos que, para a formação do professor, referências básicas e introdutórias da semiótica, já existentes e bem utilizadas em cursos de graduação, são suficientes para essa etapa, mesmo que novas obras, de cunho mais didático e prático, possam e devam ser propostas. Novas obras podem ter como horizonte uma diferenciação entre semiótica e semiótica aplicada, como podemos conceber a partir da entrevista de Greimas.

Para a educação básica, falta propor um caminho metodológico que tenha como base a bibliografia voltada à introdução à semiótica sem perder de vista documentos norteadores da prática educacional, como: a *Base Nacional Comum Curricular*<sup>10</sup>, currículos regionais e projetos pedagógicos das escolas. É a partir dessa orientação legal, curricular e teórica que podemos propor algo realmente viável e eficiente para o contexto de formação básica.

Pesquisadores podem ajudar nessa construção, mas pensamos ser importante que o (futuro) professor da educação básica seja primeiramente bem formado para compreender e aplicar a semiótica, de forma que, com criticidade e autonomia, ele possa se apropriar dos conceitos e adequá-los não só à realidade escolar como ao público de cada uma de suas práticas. Nada impede, porém, que uma proposta didática mais geral seja produzida, com participação de pesquisadores e professores que já tenham experiências produtivas nesse campo, delineando uma base metodológica para esse trabalho.

Muitos dos textos analisados levantam problemas, como a dificuldade gerada pela metalinguagem da teoria semiótica, a qual é vista como barreira tanto para a apropriação quanto para o uso em sala de aula pelos professores. Quanto a essa questão, é preciso questionar se todos os termos da teoria são importantes para aplicação em sala de aula. Desbastar um pouco a metalinguagem, sem perder as bases da teoria e sem desvalorizar sua importância no projeto semiótico, pode ser

---

10 Foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular em 2017 para o Ensino Fundamental e em 2018, para o Ensino Médio. Ver mais informações no site oficial: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> >.



uma decisão metodológica necessária para o objetivo de desenvolver letramentos que não tenham em vista formar pesquisadores da Letras, mas permitir que estudantes da educação básica se construam como sujeitos competentes na leitura e produção de textos em variados gêneros, esferas de atividade e práticas sociais. Dessa forma, a ideia central, na educação básica, talvez seja ensinar *pela* semiótica e não *a* semiótica, ou seja, estudá-la não como teoria, mas usar seu potencial operacional para formar melhores leitores, que entendam a estrutura de um texto e desvelem seus sentidos.

Parece-nos necessário ainda, para se pensar numa semiótica aplicada à educação, avançar no diálogo com outras disciplinas e áreas, especialmente a Pedagogia, como sinaliza Greimas na entrevista citada neste trabalho. Compreender teorias e modelos pedagógicos é necessário para o desenho de propostas que prevejam interação e formação crítica dos sujeitos. Acreditamos que, quanto mais interdisciplinar e dialógico for o projeto, maiores serão as condições de ele não só ser interessante aos sujeitos da realidade escolar (gestão, professores e alunos) como também maior será sua abrangência de aplicação em projetos da educação formal e não formal.

## Considerações finais

Destacamos nessas considerações finais que a semiótica ainda é, pelos resultados encontrados na pesquisa realizada, uma teoria acadêmica, destinada à formação de pesquisadores, mas os autores dos textos analisados fazem propostas também para a formação de professores, que, como mediadores, adaptariam a metodologia à realidade da sala de aula.

Sendo assim, questionamos: deveria haver um investimento numa semiótica aplicada à educação básica? Nesse sentido, posicionamo-nos favoráveis a essa ideia e apresentamos sugestões que poderiam ser consideradas para a construção de um caminho metodológico para esse contexto. Constatamos que a aplicação da semiótica, ou de suas apreensões pelo professor, na sala de aula da educação básica, ainda continua obscura nos textos, sem relatos detalhados sobre como acontece. Por isso, acreditamos que o primeiro passo seria registrar práticas educacionais de professores que empregam noções semióticas na sala de aula, reportando dificuldades e soluções encontradas. Um projeto que parta dessas experiências pode ter melhores resultados.

Portanto, lançamos como desafio neste texto que os professores compartilhem suas experiências e que possamos em outros trabalhos avançar nas análises, mostrando outro cenário para uma Semiótica Didática.

## Referências

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo: Humanitas, 2001.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2008.
- BRUNING, Keity Cassiana Seco; LIMOLI, Loredana. Reflexões sobre a importância da semiótica nos cursos de formação de professores. *VIII SEPECH - Seminários de pesquisas em ciências humanas*. Londrina: UEL, 2010. p. 1123-1142.



- DAVID, Ricardo Santos; DAVID, Renato Santos. Semiótica e sua aplicação ao texto literário: uma proposta interdisciplinar de usar a teoria e prática em sala de aula. *Revista Diálogos*, nº 19. 2018. p. 473-495.
- DOMINGOS, Adenil Alfeu. Aplicação da semiótica narrativa em de sala de aula. *XLVIII Seminário do Gel*. Assis, 2000.
- FARIAS, Iara Rosa. A questão do sentido da leitura sob a luz da semiótica francesa. *14º Congresso de Leitura do Brasil*, 2003. Disponível em: <<http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoesanteriores/anais14/Sem06/C06023.doc>>. Acesso em: 14 set. 2019.
- FIORIN, José Luiz. Lingüística e pedagogia da leitura. *SCRIPTA*, vol. 7, n. 14. Belo Horizonte, 2004. p. 107-117.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2013.
- GREIMAS, Algirdas Julien. Pour une sémiotique didactique. In: HAMMAD, Manar. (dir.). *Le Bulletin. Sémiotique Didactique*, n. 7, 1979. p. 3-8.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÈS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008.
- GREIMAS, Algirdas Julien; FONTANILLE, Jacques. Entretien. *Langue française*, v. 61, n. 1. Sémiotique et enseignement du français, 1984. p. 121-128.
- MERITH-CLARAS, Sonia. O ensino da língua materna e a semiótica: possibilidades de leitura e análise linguística de uma fábula. *Estudos Semióticos*, vol. 8, n. 2. São Paulo, 2012. p. 58-66.
- PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. *Atividades didáticas para ensino de português em ambiente digital: uma análise semiótica*. 2010. 319 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. *Semiótica e ensino: ajustamentos sensíveis em gêneros digitais da esfera educacional*. 2013. 277 f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-27012014-102546/pt-br.php>>. Acesso em: 14 set. 2019.
- RIBEIRO, Fabiana Patricia Lovato; LIMOLI, Loredana. Teoria semiótica: uma alternativa para o ensino de leitura. *VI Encontro do Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul – CELSUL*. Florianópolis - SC, 2004.
- RIBEIRO, Kelli da Rosa. Trabalho com leitura na educação básica: uma aplicação da semiótica greimasiana na análise da notícia jornalística. *III Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. II Fórum Latino-Americano de Pesquisadores de Leitura*. Porto Alegre, 2012. p. 1-15.
- SILVA, Vera Lúcia Crevin da. *Semiótica na Sala de Aula*. Música, Publicidade e Literatura. Curitiba-PR: CRV, 2011.
- SIMÕES, Darcilia Marindir Pinto; MELO, Eliana Meneses de. Pelo olhar da semiótica: leitura e produção de texto. *Caderno Seminal Digital*, ano 17, no 16, vol. 16, 2011. p. 55-66.
- SOUSA, Napoleão Gomes. *A semiótica e o conto popular: uma proposta de análise aplicável ao 9º ano do ensino fundamental*. 128f. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras-PB.

---

## Dados para indexação em língua estrangeira

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques  
Discursive Semiotics in Education: possible ways  
*Estudos Semióticos*, thematic issue  
“Contributions of semiotics and other theories  
of text and discourse to teaching”  
vol. 15, n. 2 (2019)  
issn 1980-4016

---

**Abstract:** *From the reading of two texts of Greimas – Pour une sémiotique didactique and in an interview given to Fontanille in 1984 – in which deals with relations between discursive semiotics and education, we question the paths taken in Brazil regarding the presence of this theoretical perspective at different levels of education. Such paths are set by the founder of the theory without the rigorous direction of a “didactic semiotics”. Questions about the relationship of Semiotics with other disciplines, educational spaces aimed at the methodology of this theory and more productive concepts for teaching in basic education are explored in an initial study of nine articles, a dissertation and a book that promote reflections on employment of semiotics in teaching. This study proposes, then, a bibliographical research of recent texts, having as source problems posed in founding texts of a “didactic semiotics”. We observed in the analyzes that most academic texts present semiotic theory as a support to the teacher, being essential in their initial, continued formation and lesson planning, stating that it is not necessary for students to know the theory. Other texts advocate a didactic transposition, by using the rudiments of theory to make students of basic education aware of the mechanisms of reading and construction of text and discourse. A practical proposition from the studies made may arise from a greater discussion and joint elaboration of materials that aim to teach by semiotics and not the semiotics in basic education, in view of the necessary training of teachers who know their bases well.*

**Keywords:** *Discursive semiotics; discourse; education; didactics; methodology.*

---

## Como citar este artigo

PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. Semiótica Discursiva na Educação: caminhos possíveis. *Estudos Semióticos* [on-line]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. Editoras convidadas: Diana Luz Pessoa de Barros, Lucia Teixeira e Eliane Soares de Lima. São Paulo, dezembro de 2019. p. 82-98. Disponível em: [www.revistas.usp.br/esse](http://www.revistas.usp.br/esse) . Acesso em “dia/mês/ano”.

Data de recebimento: 31/07/2019  
Data de aprovação: 22/09/2019